心理学报 2019, Vol. 51, No. 8, 935−944
Acta Psychologica Sinica DOI: 10.3724/SP.J.1041.2019.00935

班级欺凌规范与欺凌行为：群体害怕与同辈压力的中介作用*

曾欣然 汪 玥 丁俊浩 周 晖
(中山大学心理学系，广州 510275)

摘 要 本文通过两个研究探讨了群体因素中的班级欺凌规范如何通过同辈压力、群体害怕影响欺凌行为的发生。研究 1 为实验研究，被试为 186 名小学高年级学生(M_{age} = 11.36 ± 0.99 岁)。结果表明在不同情境(欺凌/非欺凌)的启动下，各变量得分均具有显著差异；进一步分析仅发现同辈压力的中介作用边缘显著。研究 2 为相关研究，943 名小学高年级及初二学生(M_{age} = 12.00 ± 1.32 岁)填写班级欺凌规范、同辈压力和欺凌行为问卷。HLM 分析显示同辈压力在班级欺凌规范与欺凌行为起显著中介作用。

关键词 中小学生；班级欺凌规范；欺凌行为；同辈压力；群体害怕
分类号 B844

1 引言

校园欺凌是指在校园中故意、重复的伤害他人的身体、心理或情感的攻击性行为(Olweus, 1993)。在我国，对初中生进行回溯性调查后发现，在农村地区有 33%的学生遭受过欺凌；在城市地区有 25.8%的学生遭受过欺凌(Zhang, Zhou, & Tao, 2018)。这表明校园欺凌现象普遍存在于我国农村与城市地区。校园欺凌不仅会对学生造成身体伤害，同时也会诱发严重的心理问题。欺凌受害者更容易患抑郁、焦虑、饮食障碍等心理疾病，甚至会对其未来的工作及生活造成消极影响(Olweus, 2013)。因此，探讨校园欺凌的影响因素并进一步开发出减少校园欺凌的方法具有重要意义。

目前，国内外关于校园欺凌的研究多将重点放在个体层面，如研究共情、社会认知与欺凌现象的关系(Jolliffe, & Farrington, 2010; Sutton, Smith, & Swettenham, 2011)，而忽略了群体性(group)也是校园欺凌行为的特征之一(Olweus, 2013)。目前国外已开展了一些探讨群体因素对于欺凌行为影响的实证研究。研究表明群体态度、群体行为、群体成员间的关系、群体规范均在欺凌现象中扮演了重要角色(Burns, Cross, & Maycock, 2010; Pozzoli, Gini, & Vieno, 2012; Salmivalli & Voeten, 2004)。Pozzoli 等人(2012)的研究中发现班级反抗欺凌规范(descriptive norm about defending behavior)、班级态度(class attitudes)和同辈命令性规范(peer injunctive norms)能够有效预测反抗行为的发生。但在该研究中，缺少关于班级欺凌规范对欺凌行为的影响及其作用机制的探讨。

国内的校园欺凌研究则更多的关注校园欺凌对个体心理健康的影响。如探讨欺凌受害程度与抑郁、吸烟程度之间的关系是否会受到性别的调节(Guo et al., 2016)；探讨欺凌受害程度与抑郁之间的关系是否会受心理弹性、正念的调节(Zhou, Liu, Niu, Sun, & Fan, 2017)。近年来，我国研究者也开始重视群体因素对欺凌现象的影响。如探讨城市中学校氛围与欺凌行为的关系(Han, Zhang, & Zhang, 2017)；探讨学生所感知到的班级人际和谐程度和欺凌行为之间的关系(白燕军, 2017)。但总的来说，

收稿日期: 2018-04-26
* 高校基本科研业务费青年教师重点培育项目(17wkzd18)资助。
通信作者：周晖, E-mail: edszh@mail.sysu.edu.cn

目前探讨群体因素对于欺凌行为影响的研究较少，且缺乏探讨群体因素是如何影响欺凌行为发生的机制研究。

综上所述，本研究将从群体动力的角度探讨群体规范对欺凌行为的影响机制。虽然影响个体的群体因素很多，但是本研究选取班级规范探究其对欺凌行为的影响具有以下原因：根据 Bronfenbrenner (1986)的生态系统理论，班级作为学生每日活动和学习的直接环境，是除了家庭以外发挥重要影响的微观系统。在我国中小学，班级是相对固定且不能随意调换的校园群体，且校园中的许多活动都是以班级为单位进行，班级成员之间互动很多。因此，研究者更为关心班级规范是如何影响欺凌行为的发生。

1.1 班级欺凌规范与欺凌行为

群体规范是指使该群体成员紧密联系在一起的，群体内成员所共有的行为、态度、价值观及信念(Brenick & Romano, 2016; Ojala & Nesdale, 2011)。班级欺凌规范的定义由群体欺凌规范引申而来，即班级欺凌规范包括班级中实际欺凌行为频率和班级成员对欺凌行为的态度。根据规范影响理论(theory of normative social influence)，个体为了能被其他个体所接受和喜爱，会跟随群体规范做出符合该群体所期待的行为(Pettigrew, 1991)。许多研究发现，不良的群体规范会促使个体问题行为的发生，如青少年酗酒、排挤行为(Beullens & Vandenbosch, 2015; Brenick & Romano, 2016)。研究还发现群体规范会影响儿童的攻击意图(Nipedal, Nesdale, & Killen, 2010)。但是，关于班级欺凌规范对欺凌行为影响的研究并不多见。

仅有的实验研究发现群体规范能有效预测个体在欺凌情境中的行为倾向(Christina & Marinus, 2004)。而 Pozzoli 等人(2012)的研究证实了班级规范与校园欺凌中的旁观、反抗行为有关。此外，追踪研究发现欺凌规范强的班级内，同辈接纳程度低的个体会做出更多的欺凌行为(Sentse, Veenstra, Kiuru, & Salmivalli, 2015)。基于这些研究，Perkins 等人进一步开发干预方案，通过在校园内粘贴和群体规范有关的海报的方式，降低校园欺凌行为的发生(Perkins, Craig, & Perkins, 2011)。虽然国外有少量关于群体欺凌规范与个体欺凌行为关系的研究，但目前仍不清楚班级欺凌规范影响欺凌行为的具体机制。因此，本研究拟探讨班级欺凌规范与欺凌行为关系的机制，特别是同辈压力和群体害怕在其中所起的作用。

1.2 同辈压力和群体情绪的作用

同辈压力是指当他人催促、施压使个体去做某事时，个体对于这种催促、施压的主观体验(Cho & Chung, 2012; Gündüz & Öner, 2009; Haun & Tomasello, 2011)。前人研究表明从幼儿园开始，个体便会出于同辈压力的影响而做出更多的服从行为(Haun & Tomasello, 2011)。即使是相对年长的青少年和成年人也同样会受到同辈压力的影响。前人研究表明同辈压力与攻击行为、欺凌行为密切相关。如，研究发现同辈压力能正向预测攻击行为(Gündüz & Öner, 2009)和服从性同辈欺凌行为(conformative peer bullying) (Cho & Chung, 2012)。此外，研究表明群体规范(包括欺凌规范)是影响个体同辈压力的因素之一。朋友欺凌规范能正向预测同辈压力，且同辈压力在朋友欺凌规范和网络欺凌行为之间起到中介的作用(Bastiaensens et al., 2016)。但是，同辈压力是否在班级欺凌规范与校园欺凌行为之间起中介作用，仍待进一步验证。

群体情绪是指由群体身份认同感而诱发的个体情绪(Jones, Manstead, & Livingstone, 2011)。前人实验研究表明群体情绪在校园欺凌现象中扮演着重要的角色。群体规范启动后会诱发个体的群体情绪，感到骄傲的个体会选择加入欺凌；感到生气的个体则会选择将其他人的欺凌行为告诉老师(Jones et al., 2011)。研究也表明当发生负性事件时，作为群体中的一员，个体会感到害怕(Dumont, Yzerbyt, Wigboldus, & Gordijn, 2003)。虽然前人的研究并未表明群体害怕与欺凌行为间的关系，但有学者认为当内外群体的矛盾不可回避时，害怕也可作为诱发攻击行为的动机之一。如当内外群体的矛盾不可回避时，害怕会使个体选择对外群体进行攻击(Mackie, Devos, & Smith, 2000; Spanovic, Lickel, Denson, & Petrovic, 2010)。由此推断，个体受班级欺凌规范的影响，可能会在群体害怕的作用下，加入欺凌群体，做出更多符合群体身份的行为(即欺凌行为)。已有的质化研究结果也支持了该推断(Hamarus & Kaikkonen, 2008)。综上，同辈压力和群体害怕一方面会受到群体规范的影响，另一方面也与个体行为密切相关。因此，同辈压力与群体害怕可能在班级欺凌规范和欺凌行为间起并行中介作用。

1.3 本研究目标及假设

本研究的目的在于探讨同辈压力、群体害怕对于班级欺凌规范和校园欺凌行为关系的影响。考虑到前人研究发现小学一二年级的学生并不能准确

区分校园欺凌行为的各个类型(Smith & Levan, 1995), 本研究将以小学高年级的学生及初中生为研究对象。

前人探讨欺凌规范与欺凌行为的研究多为实验研究。这是因为实验研究有以下优点: 明确因果关系; 排除混淆因素的影响。然而实验研究的缺点在于研究结果的生态效度较低。因此, 本研究者在前人研究的基础上, 通过假想情境实验, 探究同辈压力和群体害怕的中介作用(研究 1)。同时, 为了提高实验结果的生态效度, 进一步通过问卷调查实际的班级欺凌规范和欺凌行为来提高研究结果的生态效度及重复验证本研究结果的稳定性(研究 2)。

2 研究 1: 情境实验研究

前人研究发现群体规范能有效预测个体在欺凌情境中的行为倾向(Christina & Marinus, 2004)。而本研究参照前人研究范式, 通过假想情境实验, 进一步探讨群体害怕、同辈压力在群体规范及欺凌行为之间可能起到的中介作用。本研究假设: 班级欺凌规范能显著正向预测同辈压力、群体害怕、欺凌行为; 同辈压力在班级欺凌规范和欺凌行为间起中介作用; 群体害怕在班级欺凌规范和欺凌行为间起中介作用。

2.1 研究方法

2.1.1 研究对象

本研究的研究对象为广西省两所小学四到六年级的学生。本研究由班主任协助招募有意参与本研究的学生, 并在上课时间内认真填写和交回问卷。在本研究结束后, 主试给参加研究的学生小礼物以表示感谢。

最终共收到 186 份有效数据。被试的年龄范围为 9 岁到 15 岁, M = 11.36, SD = 0.99, 年龄缺失数据有 2 份。根据实验操纵, 问卷分为欺凌版本和非欺凌版本。其中, 欺凌版本共收到 89 份(47.85%)有效数据; 非欺凌版本共收到 97 份(52.15%)有效数据。年级及性别分布如下: 四年级 37 人(19.89%), 五年级 59 人(31.72%), 六年级 90 人(48.39%); 男生 89 人(47.85%), 女生 97 人(52.15%)。其中, 性别缺失数据有 3 份。

2.1.2 研究设计及材料

本研究为被试间设计, 其中自变量是班级欺凌规范, 分为两个水平: 欺凌规范和非欺凌规范。自变量通过假设情境的形式进行操纵。研究者告诉被试请仔细阅读问卷的指导语, 并根据指导语的指示作答。每个假设情境下, 要求被试根据情境回答问题。回答的条目均使用 1~5 五点李克特范式进行计分, 1~5 分别代表“完全不符合–有点不符合–不确定–有点符合–完全符合”。

欺凌规范情境操纵是参照 Ojala 和 Nesdale (2011)的研究改编而成。在 Ojala 等人的研究中情境操纵材料为“故事主人翁所在的队伍是一支强大的队伍, 这支队伍会/不会嘲笑别的小孩, 甚至会/不会给他们起难听的外号”。在本研究中, 研究者将被试的群体身份设定为班级中的一员。欺凌情境的启动材料是“请想象自己是流星小学某个年级 2 班的学生, 在这个班级里周围的大多数同学都会嘲笑和欺负别的同学, 也会给别的同学起难听的外号”。启动后, 被试需要回答与群体害怕、同辈压力及欺凌行为相关的题目。非欺凌规范情境的启动指导语为“请想象自己是流星小学某个年级 2 班的学生, 在这个班级里周围的大多数同学都不会嘲笑和欺负别的同学, 也不会给别的同学起难听的外号。”启动后, 被试填写的其余材料均与欺凌规范情境相同。主试随机派发欺凌规范问卷和非欺凌规范问卷。

本研究中的同辈压力条目则是根据 Santor, Messervey 和 Kusumakar (2000)的同伴压力短版问卷改编而成, 共两题。在本研究中, 同辈压力的内部一致性系数 Cronbach's α = 0.61。本研究中的群体害怕条目是根据 Jones 等人(2011)的研究编写而成, 共两题。在本研究中, 群体害怕的内部一致性系数 Cronbach's α = 0.89。欺凌行为情境和测量欺凌行为倾向的题目根据 Olweus (1993)提出的欺凌行为定义编写而成。在本研究中, 测量欺凌行为倾向的题目共两题。欺凌行为倾向的内部一致性系数 Cronbach's α = 0.62。

此外, 情境问卷还包括两个与变量无关的问题。这两个问题有提醒被试群体身份、回顾情境和确保启动效果的作用。在本研究中, 只有同时答对两个问题的被试才会被纳入作为有效数据。为了不让学生发现实验的真实目的且避免问卷过于消极, 研究者会加入了一些与实验目的无关的题目在实验题目之间。如, 在群体害怕的题目下面会加入“假如你是流星小学 2 班的学生, 你会感到开心”等。在后续的分析中, 无关题目将不会进行分析。

2.2 数据处理与分析

使用 SPSS 21.0 进行描述性统计和相关分析; 使用 Mplus 7.0 进行建模分析, 探究同辈压力及群体害怕在班级欺凌规范和欺凌行为间的中介作用。

2.3 结果和讨论

欺凌及非欺凌规范条件下被试在各个变量上平均值及标准差见表 1。以班级欺凌规范和性别为自变量，分别以欺凌行为、同辈压力和群体害怕为因变量进行了 3 个两因素方差分析，结果表明：以欺凌行为为因变量时，班级欺凌规范的主效应显著，$F(1, 183) = 3.97, p = 0.048, \eta^2 = 0.02$。其他效应均不显著。结果表明在班级欺凌规范情境下，个体更倾向于选择欺凌行为。以同辈压力为因变量时，欺凌规范的主效应显著，$F(1, 181) = 5.06, p = 0.026, \eta^2 = 0.03$。其他效应均不显著。结果表明在班级欺凌规范情境下，个体所感受到的同辈压力更大。以群体害怕为因变量时，班级欺凌规范的主效应显著，$F(1, 180) = 23.35, p < 0.001, \eta^2 = 0.12$。性别的主效应显著，$F(1, 180) = 5.80, p = 0.017, \eta^2 = 0.03$。交互作用不显著。结果表明：在班级欺凌规范情境下，被试个人感受到的群体害怕得分更高；女生的群体害怕得分比男生更高。考虑到性别对于群体害怕的影响，在中介作用的分析时控制了性别对于群体害怕的影响($\beta = 0.16, p = 0.010$)。综上所述，研究结果与假设一致。在实验情境下，班级欺凌规范是影响群组害怕、同辈压力、欺凌行为的原因。

为了进一步检验同辈压力与群体害怕在班级欺凌规范与欺凌行为间的中介作用，用 Mplus 7.0 中建构显变量模型，采用稳健极大似然估计(robust maximum likelihood estimator, MLR)。采用非参数百分位 bootstrap 法(本研究抽取了 5000 次)检验中介效应的显著性。结果发现班级欺凌规范能直接预测同辈压力和群体害怕；同时，同辈压力也能直接预测欺凌行为；此外，在 95%的置信水平，同辈压力在欺凌规范与欺凌行为间的中介作用不显著($\beta = 0.06, p = 0.063$) (如图 1)。

研究 1 中同辈压力、欺凌行为的信度偏低，但仍在可接受范围内。信度偏低是许多假想情境实验共同存在的问题(Jones et al., 2011; Palmer, Rutland, & Cameron, 2015)。这是因为当构念较为复杂时，测量条目数少会降低分数分布的范围，项目取样的范围窄，从而使得信度较低。

表 1 各变量的描述性数据 ($N = 186$)

变量	$M \pm SD$ 欺凌规范组	非欺凌规范组	相关 1	2	3
1. 群体害怕	5.39 ± 2.51	3.64 ± 2.00	1		
2. 同辈压力	4.00 ± 1.89	3.42 ± 1.70	0.39^{**}	1	
3. 欺凌行为	3.07 ± 1.59	2.67 ± 1.12	0.38^{**}	0.15^{*}	1

注：$^{*}p < 0.05$, $^{**}p < 0.01$

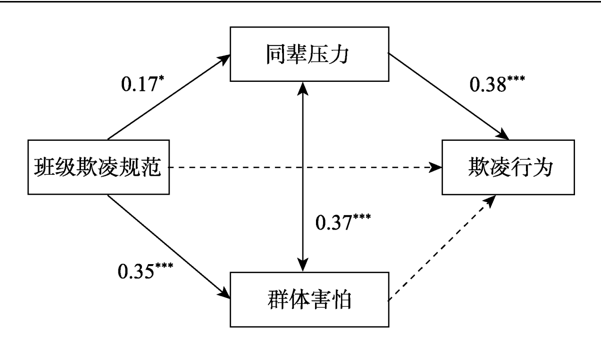


图 1 同辈压力与群体害怕的中介作用(研究 1)
注：$^{*}p < 0.05$, $^{***}p < 0.001$

研究 1 的结果部分验证了假设。考虑到假想情境实验的结果与实际情况存在偏差，因此同辈压力是否在班级欺凌规范和欺凌行为间起中介作用仍需在研究 2 中进一步印证。虽然本研究发现班级欺凌规范启动显著影响了群体害怕，但未发现群体害怕对欺凌行为倾向的直接效应，且中介作用也不显著。这一结果与前人研究不一致(Mackie et al., 2000; Spanovic et al., 2010)。考虑到已有研究表明将要接受电击的被试出于害怕，屈服于同辈压力，做出更多的服从行为(Darley, 1966)；且负性情绪(如羞愧)不仅会是影响个体行为的动机，也是一种影响同辈压力的动机(Lashbrook, 2000)。我们推测群体害怕可能间接的通过同辈压力，影响欺凌行为。但这仍有待进一步印证。研究 2 将重点关注班级欺凌规范、同辈压力、欺凌行为三者的关系，不继续探讨群体害怕在班级欺凌规范和欺凌行为间的中介作用。

3 研究 2：相关研究

研究 1 结果显示，班级欺凌规范启动时，个体所感受到的同辈压力和群体害怕均升高，欺凌行为倾向增加。进一步分析发现，同辈压力在欺凌规范与欺凌行为间的中介作用边缘显著。由于假想情境实验缺乏生态效度，因此研究 2 在真实的校园情境中考察班级欺凌规范与同辈压力、及个体欺凌行为的关系。

考虑到班级变量与个体变量间具有嵌套关系。因此，本研究拟使用 HLM 进行数据处理和分析，构建多层次同质模型(Homologous Multilevel Model)并进一步探讨可能存在的中介机制(刘蕴，李燕萍，涂乙冬, 2016; Raudenbush & Bryk, 2002)。在个体层面的班级欺凌规范代表了个体主观感知到的班级欺凌规范。层 2 班级欺凌规范的数据为同一班级内所有个体报告的班级欺凌规范的均值，代

表了实际的班级欺凌规范。

本研究主要有以下两个假设。假设 1: 同辈压力在个体感知的欺凌规范和欺凌行为间起中介作用。班级欺凌规范、同辈压力、欺凌行为均为个体报告的数据, 因此假设 1 所构建的模型属于低层级中介模型或者简称 1-1-1 模型(方杰, 张敏强, 邱皓政, 2010)。假设 2: 同辈压力在实际班级欺凌规范和欺凌行为间起中介作用。其中, 实际班级欺凌规范为班级数据, 而同辈压力、欺凌行为均为个体报告的数据。因此, 假设 2 所构建的模型属于跨层级模型或者简称 2-1-1 模型(方杰 等, 2010)。总假设如图 2 所示。

3.1　研究方法

3.1.1　研究对象

本研究在广西省、广东省、湖南省地区共三所小学和两所中学进行。采取整群抽样法进行抽样, 最终共收到 23 个班, 共 943 份有效数据(表 2)。被试的年龄范围为 8 岁到 15 岁, MD = 12.00, SD = 1.32, 年龄缺失数据有 58 份(6.2%)。其中, 男生 459 人(48.7%), 女生 422 人(44.8%), 性别缺失数据有 62 份(6.6%)。研究者在班级派发和回收问卷, 被试在上课期间完成问卷。并给予参与研究的学生小礼物以表示感谢。

3.1.2　测量变量及研究工具

班级欺凌规范　改编自 Perkins 等人于 2011 年研究中使用的测量工具。在该研究中, 社会规范的测量包括了欺凌行为规范(perceived norm for bullying perpetration)、欺凌态度规范(perceived norm for bullying attitudes)、受欺凌规范(perceived norm for bullying victimization)这三个方面。而本研究的班级欺凌规范定义为班级欺凌规范包括班级中实际欺凌行为频率和班级成员对欺凌行为的态度。因此本研究仅选取 Perkins 等人(2011)研究中测量欺凌行为频率和欺凌态度相关的题目加以改编, 作为测量班级欺凌规范的指标。其中测量个体感知班级欺凌行为包括 4 个条目, 如“你班上有多少同学会给别人起令人讨厌的外号? ”。对于个体所感受到的周围同学对于欺凌行为的态度这一维度, 包括 3 个条目, 如“班上的同学都认为自己不应该打其他同学”。因此, 班级欺凌规范这一变量共有 7 题, 均采用五点李克特范式, 0~4 分别代表“非常不符合−不符合−一般−符合−非常符合”。在本研究中, 7 题相加的总分代表班级欺凌规范。总分越高代表所个体感受到的班级欺凌规范越强, 个体所主观感受到的班级欺凌氛围越浓。此外, 为了避免被试察觉研究目的, 研究者会插入一些无关题目在该部分。而这些题目不进行后续分析。

为了确保本研究使用工具的信效度, 研究者进行了验证性因子分析和信度分析。CFA 结果表明: $\chi^2(11)$ = 50.24, p < 0.001, CFI = 0.97, TLI = 0.94, RMSEA = 0.06 (90%CI = (0.05, 0.08)), SRMR = 0.03, 说明结构效度良好。班级欺凌规范总量表内部一致性系数 Cronbach’s α = 0.72。

同辈压力　Santor 等人于 2000 年编制了同辈压力量表(SF-PPI) (Santor et al., 2000)。原量表共有 12 题, 测量了非特定行为和特定行为(如, 喝酒、抽烟等)下的同辈压力感受。本研究使用了 4 题用于测量非特定行为下的同辈压力感受。由于原量表中并没有可以直接用于测量校园欺凌情境下个体所感受到的同辈压力的题目。因此, 研究者根据 Santor 等人的题目改编了一题用于测量特定行为(欺凌)下的同辈压力感受。最终本研究共使用 5 题测量同辈压力。量表采用 1~5 五点李克特范式, 由个体自我报告自己感受到的同辈压力程度。总分越高代表所感受到的同辈压力越高。原量表具有良好的信度(Cronbach’s α = 0.91)和结构效度(Santor et al., 2000)。为了确保本研究使用工具的信效度, 研究者进行了验证性因子分析和信度分析。CFA 结果表明: $\chi^2(5)$ = 26.10, p < 0.001, CFI = 0.96, TLI = 0.91, RMSEA = 0.07 (90%CI = (0.05, 0. 09)), SRMR = 0.03, 说明

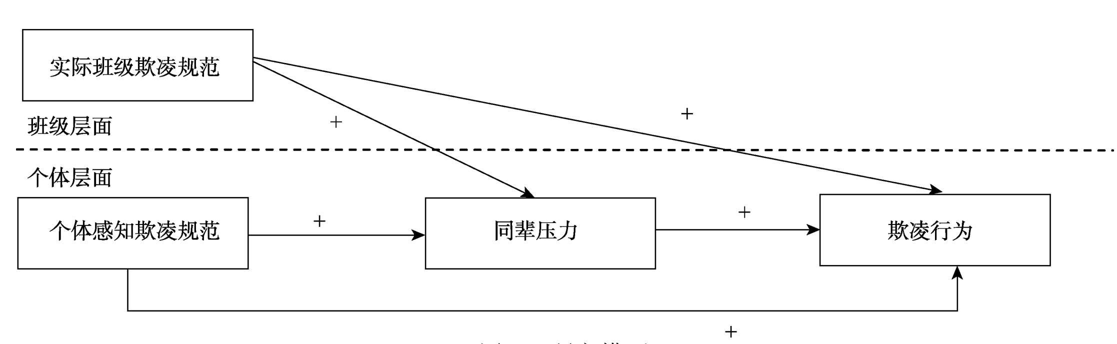


图 2　研究模型

表 2 被试信息分布表

被试	人数(百分比)	班级数量
四年级	277 人(29.4%)	7
五年级	109 人(11.6%)	4
六年级	139 人(14.7%)	4
初二	413 人(43.8%)	8
年级缺失值	5 人(0.5%)	—
总计	943 人	23

结构效度良好。本研究中, 总量表内部一致性系数 Cronbach's α = 0.68。

欺凌行为 Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman 和 Kaukiainen (1996)编制了欺凌角色量表。本研究中以 Pozzoli 等人修订版(Pozzoli & Gini, 2010)中的施暴者子量表中的 4 题测量欺凌行为。量表采用 4 点计分, 总分越高代表欺凌行为发生的程度越高。原量表具有良好的信度(Cronbach's α = 0.76)与结构效度(Pozzoli & Gini, 2010)。为了确保本研究使用工具的信效度, 研究者进行了验证性因子分析和信度分析。CFA 结果表明: $\chi^2(2) = 1.52$, $p = 0.47$, CFI = 1.00, TLI = 1.00, RMSEA = 0.00 (90%CI = (0.00, 0.06)), SRMR = 0.01, 量表结构效度良好。本研究中, 总量表内部一致性系数 Cronbach's α = 0.71。

3.2 数据处理与分析

使用 SPSS 21.0 进行描述性统计、相关分析和探索性因子分析; 使用 Mplus 7.0 进行验证性因子分析; 使用 HLM 7.0 进行阶层回归分析。HLM 软件自动剔除了含性别、班级缺失值的个体数据。其他变量的缺失值均以班级均值替换。

班级欺凌规范的 r_{wg} 指标的平均数和中位数分别是 0.77, 0.77; 同辈压力的 r_{wg} 指标的平均数和中位数分别是 0.72, 0.71。以上两个变量的 r_{wg} 的标准均大于 0.70 的标准(James, Demaree, & Wolf, 1984)。此外, 班级欺凌规范的 ICC (1)为 0.32, 同辈压力的 ICC (1)为 0.17。均符合 James 等人研究结果的范围之内(0~0.5)。而班级欺凌规范的 ICC (2)为 0.92, 同辈压力的 ICC (2)为 0.83, 均大于 0.70 的标准(Kozlowski & Klein, 2000)。在本研究中研究者根据 HLM 数据处理的需要, 对班级欺凌规范和同辈压力进行群体均值去中心化处理(Zhang, Zyphur, & Preacher, 2009)。

3.3 结果和讨论

首先, 使用 SPSS 21.0 对所有使用的条目进行了探索性因子分析(EFA)。结果提示 5 因子结构, 5 因子方差总解释率共为 57.91%。其中, 第一个因子方差总解释率为 22.91%, 低于 5 因子方差总解释率的 50%。结果表明存在共同方法偏差的可能性较低。

描述性统计及相关分析结果详见表 3, 均符合假设。在进行 HLM 分析前, 研究者对性别、年龄、年级等人口学变量进行分析。仅发现性别能显著预测欺凌行为($\beta = -0.14$, $p < 0.001$)。其他人口学变量的预测作用不显著。因此, 在后续的 HLM 分析中控制了性别对欺凌行为的影响。

本研究根据方杰等人(2010)的方法进行了 HLM 分析, 分别检验了 1-1-1 模型和 2-1-1 模型。表 4 列出了采用 HLM 检验中介效应的结果。在表 4 中, 模型 1, 模型 2, 模型 5 列明了 1-1-1 型中介模型的检验结果, 模型 3, 模型 4, 模型 6 列明了 2-1-1 型中介模型的检验结果。

假设 1 预测了同辈压力在个人感知欺凌规范、欺凌行为间的关系(1-1-1 模型)。模型 1 检验了自变量对因变量的直接效应。结果发现个人感知欺凌规范对欺凌行为具有显著的正向作用($\gamma = 0.07$, $p < 0.001$)。模型 2 检验了自变量和中介变量同时对因变量作用的效应。结果发现在个体层面, 同辈压力对欺凌行为具有显著的正向作用($\gamma = 0.11$, $p < 0.001$); 个人感知欺凌规范对欺凌行为同样具有显著的正向作用($\gamma = 0.05$, $p < 0.001$)。此外, 模型 5 检验了自变量对中介变量的直接效应。结果发现在个体层面上, 个人感知欺凌规范对同辈压力具有显著的正向作用($\gamma = 0.13$, $p < 0.001$)。根据以上结果进行 sobel test 中介效应检验。结果表明同辈压力的中介作用显著($t = 4.87$, $p < 0.001$), 中介效应为 0.0143,

表 3 各变量的描述性数据 ($N = 943$)

变量	$M \pm SD$			相关		
	男生	女生	总样本	1	3	4
1. 班级欺凌规范	12.46 ± 5.29	12.30 ± 5.81	12.39 ± 5.52	1		
2. 同辈压力	10.96 ± 4.09	10.57 ± 4.03	10.87 ± 4.07	0.24**	1	
3. 欺凌行为	6.59 ± 1.96	6.01 ± 1.62	6.35 ± 1.85	0.27**	0.35**	1

注: $^{**}p < 0.01$

效应量为 22.24%。这提示在个体层面，同辈压力为部分中介作用。

假设 2 预测了同辈压力在实际班级欺凌规范、欺凌行为间的关系(2-1-1 模型)。模型 3 检验了自变量对因变量的直接效应。结果发现实际班级欺凌规范对欺凌行为具有显著的正向作用(γ = 0.13, p < 0.001)。模型 4 检验了自变量和中介变量同时对因变量作用的效应。结果发现在个体层面，同辈压力对欺凌行为具有显著的正向作用(γ = 0.12, p < 0.001); 实际班级欺凌规范对欺凌行为同样具有显著的正向作用(γ = 0.09, p < 0.001)。此外，模型 5 检验了自变量对中介变量的直接效应。结果发现实际班级欺凌规范对同辈压力具有显著的正向作用(γ = 0.30, p < 0.05)。根据以上结果进行 sobel test 中介效应检验。结果表明同辈压力的中介作用显著(t = 2.05, p < 0.05)，中介效应为 0.0372，效应量为 28.35%。这提示在班级层面，同辈压力为部分中介作用。

本研究以班级为单位，通过 HLM 分析进一步拓展了前人关于群体规范与校园欺凌现象关系的研究(Perkins et al., 2011; Pozzoli et al., 2012)。由此推测，群体规范不仅会影响旁观行为、制止行为，同样会影响欺凌行为。

本研究发现无论在个体层面还是班级层面，班级欺凌规范能显著预测同辈压力；同辈压力也能显著预测欺凌行为。这与研究 1 及前人研究结果一致(Gündüz & Öner, 2009; Iwamoto & Smiler, 2013)。此外，本研究探讨了同辈压力在班级欺凌规范和欺凌行为间关系的中介作用，发现在个体层面和班级层面，同辈压力的中介作用均显著。这一结果从侧面印证了 Bastiaensens 等人(2016)对于朋友欺凌规范与网络欺凌行为的研究结果，同时提示在校园环境中，群体规范可能通过给个体造成同辈压力，最终导致不良行为的发生。

4　总讨论

本研究的目的在于探讨班级欺凌规范与欺凌行为的中介机制。研究 1 通过设计假想情境探讨了变量间可能存在的因果关系及中介趋势。研究 2 通过 HLM 研究，分离出班级因素、个体因素对各变量的影响，并进一步验证其中介效应。本研究首次通过将假想情境和问卷调查相结合的方式，从不同的角度探讨班级欺凌规范对欺凌行为的影响，提高了研究结果的可信度。本研究是国内外校园欺凌研究领域现有研究的积极补充，结果对于解释群体因素如何作用于欺凌行为，并进一步发展相应的干预方法具有重要意义。

4.1　班级欺凌规范对个体欺凌行为的影响

根据规范影响理论，群体规范会影响群体行为(Pettigrew, 1991)。该理论在酗酒行为、排挤行为、攻击行为中得到验证(Beullens & Vandenbosch, 2015; Brenick & Romano, 2016; Nipedal et al., 2010)。但是目前关于群体规范与欺凌现象相关的研究较少(Han et al., 2017; Perkins et al., 2011; Pozzoli et al., 2012; Sentse et al., 2015; 白燕军, 2017)。本研究中，情境实验的结果提示了班级欺凌规范与欺凌行为间可能存在因果关系。此外，研究

表 4　同辈压力中介作用的多层线性模型分析结果

变量	欺凌行为					同辈压力	
	零模型	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5	模型 6
截距	6.38***	5.57***	3.60***	5.57***	4.60***	7.33***	7.32***
个体层面：							
性别		–0.56***	–0.52***	–0.55***	–0.51***		
个人感知欺凌规范		0.07***	0.05***			0.13***	
同辈压力			0.11***		0.12***		
班级层面：							
实际班级欺凌规范		0.13***	0.05	0.13***	0.09**	0.30*	0.30*
同辈压力			0.26*				
组内方差(σ^2)	2.94	2.72	2.56	2.84	2.62	14.41	14.82
组间方差(τ)	0.45	0.31	0.21	0.30	0.23	1.23	1.21
R^2	—	0.31	0.53	0.33	0.49	—	—
模型误差	3716.82	3420.15	3367.81	3447.95	3383.36	5202.02	5224.81

注：$^*p < 0.05$, $^{**}p < 0.01$, $^{***}p < 0.001$

2 采用 HLM 分析，发现个体所主观感受到的班级欺凌规范和实际班级欺凌规范都能预测个体欺凌行为的发生。本研究的情境实验和相关研究均得到了与假设一致的结果，表明班级欺凌规范可能是影响欺凌行为发生的原因之一。

4.2 同辈压力和群体害怕的中介作用

虽然少量研究探讨了群体规范对校园欺凌行为的影响(Christina & Marinus, 2004; Perkins et al., 2011)，但是很少有研究探讨其作用机制。本研究探讨了同辈压力与群体害怕在班级欺凌规范与欺凌行为间的中介作用。虽然研究 1 并没有发现群体害怕对欺凌行为的直接影响，但是群体害怕与班级欺凌规范、同辈压力、欺凌行为的两两相关显著。这进一步证实了质性研究(Hamarus & Kaikkonen, 2008)中的发现，欺凌群体会给个体造成同辈压力和害怕，进而使得个体做出区分自己与受害者群体的行为，即欺凌行为。前人研究显示，负性情绪可能是影响同辈压力的原因之一(Lashbrook, 2000)，而感到害怕的被试会屈服于同辈压力做出更多的服从行为(Darley, 1966)。因此，虽然本研究未发现群体害怕在群体规范和欺凌行为间的中介作用，但是未来研究仍值得进一步探讨群体害怕可能起到的其他作用。

研究 1 结果提示同辈压力在班级欺凌规范与欺凌行为间的中介趋势；研究 2 发现同辈压力不仅在个体主观感受到的班级欺凌规范和欺凌行为间起中介作用，而且在实际存在的班级欺凌规范和欺凌行为间也起到中介作用。结果表明个体感受到的班级欺凌规范和实际的班级欺凌规范都能通过同辈压力，影响欺凌行为。这从侧面印证了前人研究的结果，即群体规范会通过同辈压力，进而影响不良行为的发生(Bastiaensens et al., 2016)。

4.3 本研究的不足和未来的研究方向

本研究仍存在一定局限。首先，本研究仅仅探讨了班级欺凌规范对于欺凌行为的影响。事实上每个班级中可能同时存在多种积极和消极的行为规范，如欺凌规范，助人规范等；而且欺凌事件中值得关注的也不仅仅是欺凌行为，制止行为、旁观行为对于欺凌事件也非常重要。因此，未来需要更多基于校园欺凌群体性特征开展的研究，帮助我们更深入和准确地理解校园欺凌发生的机制和过程，从而才能更有效的预防和减少校园欺凌的发生。

其次，本研究中仅探讨了同辈压力的中介作用。班级欺凌规范可能还会通过其他哪些路径影响欺凌行为仍待进一步探索，以阐明欺凌规范与欺凌行为间的作用机制。

最后，本研究采用了情境实验及横断设计两种不同的方法探讨班级欺凌规范与欺凌行为的关系。但未来仍需要进行追踪设计，以探讨班级规范对儿童青少年行为的长期影响。

虽然存在以上局限，但两个研究得到的一致结果仍是较为可靠的。本研究结果为未来校园欺凌干预方案的设计和政策制定提供了支持。研究者认为从以下三方面进行干预能够对预防和减少校园欺凌起积极作用。第一，个体在认识群体规范的时候容易产生认知偏差(Miller & Mcfarland, 1987)，儿童、青少年可能过高的估计班级中的欺凌规范。而本研究发现个体主观感受到的班级欺凌规范会影响欺凌行为的发生。这提示干预具有认知偏差的个体，帮助他们正确认识群体规范，可能有效降低欺凌行为。第二，本研究发现客观存在的班级欺凌规范是影响欺凌行为发生的原因。因此由学校组织开展班风建设，营造良好的班级氛围以发挥班级规范的积极作用，可能也会减少欺凌行为的发生。第三，本研究发现无论是个体所感知到的班级欺凌规范，还是客观存在的班级欺凌规范都会通过同辈压力，最终影响欺凌行为。这提示对易受同辈压力影响的儿童及青少年进行同辈干预，降低学生所感受的同辈压力，同样可能减少欺凌行为。

5 结论

群体规范对于欺凌行为到底有什么影响？本文通过两个研究探讨了一种特殊的群体规范(班级欺凌规范)如何影响欺凌行为的发生。研究结果表明：(1)无论在情境实验，还是相关研究中，班级欺凌规范都能预测欺凌行为；(2)同辈压力在个体所主观感知到的及实际存在的班级欺凌规范与欺凌行为间起中介作用。这提示在预防和改善校园欺凌的过程中，应该重视班级欺凌规范及同辈压力的作用。

参 考 文 献

Bai, Y. J. (2017). *The relationship between pupils' perception of class atmosphere, self concept and bullying behavior* (Unpublished master's thesis). Sichuan Normal University.

[白燕军. (2017). *小学生感知的班级氛围、自我概念与欺负行为的关系*. (硕士学位论文). 四川师范大学.]

Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., & Desmet, A., et al. (2016). From normative influence to social pressure: How relevant others affect whether bystanders join in cyberbullying. *Social Development, 25*(1), 193–211.

Beullens, K., & Vandenbosch, L. (2015). A conditional process analysis on the relationship between the use of social networking sites, attitudes, peer norms, and adolescents' intentions to consume alcohol. *Media Psychology,* (2), 1–24.

Brenick, A., & Romano, K. (2016). Perceived peer and parent out-group norms, cultural identity, and adolescents' reasoning about peer intergroup exclusion. *Child Development, 87*(5), 1392.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology, 22*(6), 723–742.

Burns, S., Cross, D., & Maycock, B. (2010). That could be me squishing chips on someone's car: How friends can positively influence bullying behaviors. *Journal of Primary Prevention, 31*, 209–222.

Cho, Y., & Chung, O. B. (2012). A mediated moderation model of conformative peer bullying. *Journal of Child & Family Studies, 21*(3), 520–529.

Christina S., & Marinus V. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246–258.

Darley, J. M. (1966). Fear and social comparison as determinants of conformity behavior. *Journal Personality & Social Psychology, 4*(1), 73–78.

Dumont, M., Yzerbyt, V., Wigboldus, D., & Gordijn, E. H. (2003). Social categorization and fear reactions to the september 11th terrorist attacks. *Personality and Social Psychology Bulletin, 29*(12), 1509–1520.

Fang, J., Zhang, M. Q., & Qiu, H. Z. (2010). Multilevel mediation based on hierarchical linear model. *Advances in Psychological Science, 18*(8), 1329–1338.

[方杰, 张敏强, 邱皓政. (2010). 基于阶层线性理论的多层级中介效应. *心理科学进展, 18*(8), 1329–1338.]

Gündüz, B., & Öner Çelikkaleli. (2009). The role of academic efficacy belief, peer pressure and trait anxiety on adolescent aggressiveness. *INONU University Journal of the Faculty of Education, 10*(2), 19–38.

Guo, L., Hong, L., Gao, X., Zhou, J., Lu, C., & Zhang, W. H. (2016). Associations between depression risk, bullying and current smoking among Chinese adolescents: Modulated by gender. *Psychiatry Research, 237*, 282–289.

Hamarus, P., & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational Research, 50*(4), 333–345.

Han, Z., Zhang, G., & Zhang, H. (2017). School bullying in urban China: Prevalence and correlation with school climate:. *International Journal of Environmental Research & Public Health, 14*(10), 1116.

Haun, D. B., & Tomasello, M. (2011). Conformity to peer pressure in preschool children. *Child Development, 82*(6), 1759–1767.

Iwamoto, D. K., & Smiler, A. P. (2013). Alcohol makes you macho and helps you make friends: The role of masculine norms and peer pressure in adolescent boys' and girls' alcohol use. *Substance Use & Misuse, 48*(5), 371–378.

James, L. R., Demaree, R. G., & Wolf, G. (1984). Estimating within-group interrater reliability with and without response bias. *Journal of Applied Psychology, 69*(1), 85–98.

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2010). Examining the relationship between low empathy and bullying. *Aggressive Behavior, 32*(6), 540–550.

Jones, S. E., Manstead, A. S., & Livingstone, A. (2011). Birds of a feather bully together: Group processes and children's responses to bullying. *British Journal of Developmental Psychology, 27*(4), 853–873.

Kozlowski, S. W., & Klein, K. J. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. In K. J. Kline & S. W. Kozlowski (Eds.), *Multilevel theory, research, and methods in organizations* (pp. 3–90). San Francisco: Jossey-Bass.

Lashbrook, J. T. (2000). Fitting in: Exploring the emotional dimension of adolescent peer pressure. *Adolescence, 35*(140), 747.

Liu, Y., Yanping, L. I., & Yidong, T. U. (2016). Why employees help colleagues: A multilevel study on leader-member exchange and helping behavior. *Acta Psychologica Sinica, 48*(4), 385–397.

[刘蕴, 李燕萍, 涂乙冬. (2016). 员工为什么乐于助人?多层次的领导–部属交换对帮助行为的影响. *心理学报, 48*(4), 385–397.]

Mackie, D. M., Devos, T., & Smith, E. R. (2000). Intergroup emotions: explaining offensive action tendencies in an intergroup context. *Journal of Personality & Social Psychology, 79*(4), 602.

Miller, D. T., & Mcfarland, C. (1987). Pluralistic ignorance: when similarity is interpreted as dissimilarity. *Journal of Personality & Social Psychology, 53*(2), 298–305.

Nipedal, C., Nesdale, D., & Killen, M. (2010). Social group norms, school norms, and children's aggressive intentions. *Aggressive Behavior, 36*(3), 195.

Ojala, K., & Nesdale, D. (2011). Bullying and social identity: The effects of group norms and distinctiveness threat on attitudes towards bullying. *British Journal of Developmental Psychology, 22*(1), 19–35.

Olweus, D. (1993). Bullying at school: what we know and what we can do. *British Journal of Educational Studies, 42*(4), 403.

Olweus, D. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology, 9*(1), 751–780.

Palmer, S. B., Rutland, A., & Cameron, L. (2015). The development of bystander intentions and social-moral reasoning about intergroup verbal aggression. *British Journal of Developmental Psychology, 33*(4), 419–433.

Perkins, H. W., Craig, D. W., & Perkins, J. M. (2011). Using social norms to reduce bullying: A research intervention among adolescents in five middle schools. *Group Processes & Intergroup Relations, 14*(5), 703–722.

Pettigrew, T. (1991). Normative theory in intergroup relations: Explaining both harmony and conflict. *Psychology and Developing Societies,* (3), 3–16.

Pozzoli, T., & Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology, 38*(6), 815.

Pozzoli, T., Gini, G., & Vieno, A. (2012). The role of individual correlates and class norms in defending and passive bystanding behavior in bullying: A multilevel analysis. *Child Development, 83*(6), 1917–1931.

Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models (2nd ed.)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15.

Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*, 246–258.

Santor, D. A., Messervey, D., & Kusumakar, V. (2000). Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth & Adolescence, 29*(2), 163–182.

Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., & Salmivalli, C. (2015). A longitudinal multilevel study of individual characteristics and classroom norms in explaining bullying behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology, 43*(5), 943–955.

Smith, P. K., & Levan, S. (1995). Perceptions and experiences of bullying in younger pupils. *British Journal of Educational Psychology, 65*(4), 489–500.

Spanovic, M., Lickel, B., Denson, T. F., & Petrovic, N. (2010). Fear and anger as predictors of motivation for intergroup aggression: Evidence from Serbia and Republika Srpska. *Group Processes & Intergroup Relations, 13*(6), 725–739.

Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (2011). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation?. *British Journal of Developmental Psychology, 17*(3), 435–450.

Zhang, H., Zhou, H., & Tao, T. (2018). Bullying behaviors and psychosocial adjustment among school-aged children in china. *Journal of Interpersonal Violence,* https://doi.org/10.1177/0886260518780777.

Zhang, Z., Zyphur, M. J., & Preacher, K. J. (2009). Testing multilevel mediation using hierarchical linear models: Problems and solutions. *Organizational Research Methods, 12*(4), 695–719.

Zhou, Z. K., Liu, Q. Q., Niu, G. F., Sun, X. J., & Fan, C. Y. (2017). Bullying victimization and depression in Chinese children: A moderated mediation model of resilience and mindfulness. *Personality & Individual Differences, 104*, 137–142.

Classroom bullying norms and bullying behavior: The mediating role of fear induced by group identity and peer pressure

ZENG Xinran; WANG Yue; DING Junhao; ZHOU Hui

(*Department of Psychology, Sun Yat-sen University, Guangzhou* 510275, *China*)

Abstract

Evidence from past years has documented that group factors, such as group norms, are related to bullying in schools. Studies have revealed that groups' bullying norms positively predicted individuals' bullying behaviors. However, the mechanism underlying this phenomenon remains unclear. Studies have documented that peer pressure mediates the relationship between bullying norms among friends and cyber bullying. Moreover, when conflict is inevitable, fear leads to aggressive behavior. Therefore, the current research included two studies to clarify the relationship between classroom bullying norms and bullying behavior.

In the first study, a scenario-based experiment was conducted. A total of 89 male and 97 female primary school students in grades 4 through 6 were invited to participate in the study. Participants were randomly divided into the bullying norm priming group and the control group. After priming, participants in both groups completed the questionnaires addressing fear induced by group identity, peer pressure, and bullying behavior. Students from 23 classes were invited to participate in Study 2. A total of 459 males and 422 females (62 were lacking gender data) from grades 4, 5, 6, and 8 completed the questionnaires on classroom bullying norms, peer pressure, and bullying behavior. HLM version 7.0 was used for the hierarchical linear model.

The results of Study 1 showed that (1) participants in the bullying-norm priming group showed higher levels of bullying behavior, peer pressure, and fear induced by group identity than those in the control group; (2) fear induced by group identity and peer pressure was positively associated with bullying behavior; (3) after controlling for the effect of gender, peer pressure marginally but significantly mediated the relationship between classroom bullying norms and bullying behavior at the 95% confidence level ($\beta = 0.064$, $p = 0.063$). The result of Study 2 demonstrated that the mediating effect of peer pressure was significant at both the individual and the classroom level, even after controlling for the effect of gender. Specifically, (1) the indirect effect of peer pressure accounted for 22.24% of the total effect at the individual level and (2) the indirect effect of peer pressure accounted for 28.35% of the total effect at the classroom level.

The results of both studies highlighted the mediating role of peer pressure in classroom bullying norms and bullying behavior. The current study is the first to identify this mediating mechanism. The findings of the present study suggest that classroom norms and peer pressure deserve more attention in further prevention and intervention addressing school bullying.

Key words primary and middle school students; class norm of bullying; bullying behavior; peer pressure; fear induced by group identity